

---

## A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.40831>

Osmar Hélio Alves Araújo\*  
Janine Marta Coelho Rodrigues\*\*

\* Universidade Regional do Cariri – URCA. osmarhelio@hotmail.com

\*\*Universidade Federal da Paraíba – UFPB. jmcoelho@ig.com.br

### Resumo

Neste texto, objetivou-se analisar os desdobramentos das avaliações externas na formação contínua dos professores no contexto educacional brasileiro. Recorreu-se à pesquisa bibliográfica e ao estudo qualitativo de natureza exploratória para identificar as principais questões em debate no âmbito dessa temática de modo a compreender e refletir sobre por que e para que os professores precisam de formação contínua, assim como evidenciar as implicações das avaliações externas nessa etapa da formação docente. Concluiu-se que a formação contínua dos professores da escola pública brasileira, centrada nas políticas das avaliações externas, é, na maioria das vezes, minimamente adequada aos desafios postos aos professores, entre eles, assegurar as condições necessárias para a concretização dos processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** formação docente, escola pública, ação docente.

**Abstract. Continuous teacher training and external evaluations in the Brazilian educational context.** The aim of this study was to analyze the unfolding of external evaluations in continuous teacher training in the Brazilian educational context. A bibliographical research and qualitative study of an exploratory nature was conducted in order to identify the main issues under debate within this theme, aiming at understanding and reflecting on why and for what do teachers require continuous training, in addition to highlighting the implications of evaluations in this stage of teacher education. We conclude that continuous teacher training in Brazilian public schools, centered on external evaluation policies, is, in most cases, minimally adequate to the challenges posed to teachers, among them, to assure the necessary conditions for the accomplishment of teaching and learning processes.

**Keywords:** teacher training, public school, teacher action.

### Introdução

No Brasil, a disseminação de avaliações externas<sup>1</sup> como políticas educativas governamentais têm, nos últimos anos, implicações diretas ou indiretas na gestão

---

<sup>1</sup>Por exemplo: Prova Brasil; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee); Sistema de Avaliação Baiano

administrativa e pedagógica das escolas básicas, na profissão, formação e nas práticas docentes. Verificamos que pressões como responsabilização por resultados, regulação, elaboração de 'rankings' e competição são postas sobre a escola básica (Souza, 2006; Freitas, 2014; Candau, 2016).

Em Portugal, com realidade semelhante, a gestão das escolas tem sido marcada pelo reforço e proliferação de dispositivos de gestão, controle e avaliação. Segundo Viseu (2016), a presença destes instrumentos pode ser compreendida como um dos novos modos do governo que visam à regulação da escola pública e que emergem da adoção de políticas educativas objetivando a criação de uma gestão de tipo empresarial.

Em uma mesma perspectiva, os professores estão, cada vez mais, sob a tutela de um processo de formação contínua destituído de um caráter pedagógico crítico-reflexivo que fomente a criatividade desses profissionais e a construção de práticas como atividade intelectual, engajada e comprometida com a transformação da sociedade. O que se observa é uma espécie de esvaziamento pedagógico das práticas e da formação contínua dos professores e, como desdobramento, do processo educativo.

Neste artigo, recorreremos à pesquisa bibliográfica e ao estudo qualitativo de natureza exploratória de modo a compreender e refletir sobre por que e para que os professores precisam de formação contínua, assim como evidenciar os desdobramentos das avaliações externas na formação contínua dos professores no contexto educacional brasileiro. A análise do cenário que envolve a formação docente na conjuntura atual é, no mínimo, inquietante e necessária, posto que esse processo de formação, muitas vezes, não tem se desenvolvido em uma perspectiva dialética, progressista e transformadora das práticas docentes.

Para atingirmos o objetivo proposto, seguimos uma estrutura focada em três pontos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento, problematizamos acerca de por que e para que os professores precisam de formação contínua; no segundo, trazemos uma breve discussão sobre as avaliações externas; no terceiro, descrevemos um quadro teórico acerca da formação contínua dos professores no Brasil, bem como discutimos os desdobramentos das avaliações externas nesse processo de formação docente.

### **Por que e para que os professores precisam de formação contínua?**

A bibliografia especializada indica uma ideia recorrente de educação como um processo de humanização que possibilita ao homem se inserir na sociedade, historicamente construída e em construção. Ou seja, educação como meio de possibilitar a formação de um ser humano sujeito singular e insubstituível, assim como educação como processo formativo que ocorre no meio social, mediante o qual os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente (Pimenta & Anastasiou, 2003; Libâneo, 2013).

Nessa mesma perspectiva, a formação contínua docente é uma célula viva construída e em construção, a partir da qual o processo educativo alcança cada vez mais êxito, pois esse processo de formação deve auxiliar os professores na construção da *práxis*<sup>2</sup> partindo da leitura crítica da realidade, visando a transformá-la. Isso desafia

---

da Educação (Sabe); Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba e Avaliação de Aprendizagem do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi), entre outros.

<sup>2</sup>*Práxis* aqui é usada como um agir pedagógico criativo e transformador e, portanto, superior a uma prática imitativa, repetitiva ou mecânica.

notadamente os gestores escolares a fazer da escola o *locus* da formação contínua docente. Concordando com Placco (2011), transformar significa ultrapassar o estabelecido, reconstruir antigos referenciais, adotar novas bases conceituais e construir novas modalidades de ação, articulando, sobretudo, objetividade e subjetividade.

Uma formação docente autêntica implica transformações no processo educativo e não meras respostas, adaptações ou simplistas readequações visando a corresponder, acima de tudo, aos interesses do sistema capitalista atual, às imposições dos sistemas estaduais ou municipais de avaliação externa, aos pilares das ditaduras e dos reiterados golpes institucionais da classe dominante brasileira, como a tese da “Escola sem Partido”<sup>3</sup>, já denunciados por Algebaile (2017), Frigotto (2017), entre outros.

Já está clara a compreensão de formação como um processo contínuo, e não um produto pronto e acabado. Formação como momentos e movimentos políticos e pedagógicos que encorajam os professores a resistir ao contexto do golpe parlamentar, midiático e jurídico ainda em curso [Brasil], pois a formação docente, assim como a educação, é um processo de politicidade, uma prática educativa política, e jamais pode ser neutra, como sempre advertiu Freire (2011). A formação contínua deve também inserir os professores na luta, sobretudo, por uma escola que oportunize uma formação integrada à vida, significativa e relevante à medida que contribua com o homem no sentido de encontrar, na sua formação, um sentido maior para a sua existência. Concordando com Shulman & Shulman (2016, p. 120), os professores devem ser “capazes de criar, manter e ensinar em uma ‘comunidade de aprendizes’”.

A formação contínua dos professores deve emergir da prática docente e a ela retornar, visando sempre a transformá-la. É a educação, portanto, como processo que não oprime nem reprime, pois permite e percebe o professor ser/como um sujeito em pleno desenvolvimento pessoal e profissional. A formação não é castradora da autonomia e do desenvolvimento docente, mas plenamente libertadora e transformadora. Parafraseando Souza & Oliveira (2017), a formação docente, quando verdadeiramente autêntica, sempre será vista como algo perigoso por ser libertadora, pois o conhecimento sempre libertará o professor dos grilhões da ignorância, permitindo-o novas possibilidades de entender e de se colocar no mundo, bem como de anunciar e denunciar as mazelas e trabalhar pela construção de um novo contexto social.

Rossi & Hunger (2012) corroboram que a formação contínua docente é um processo ininterrupto, que abarca toda a trajetória profissional do professor, sempre visando ao aprimoramento da sua ação pedagógica e ao seu desenvolvimento profissional. Outros pesquisadores brasileiros, como Fürkötter et al. (2014), explicam que a formação é um percurso pelo qual os professores vivenciam um processo contínuo de aprender a apreender a profissão docente, assim como de construir e reconstruir as suas práticas e novos conhecimentos. O que tem início, porém, não tem fim. Além disso, os autores reiteram a compreensão da importância preponderante da formação docente para o necessário avanço da qualidade da educação brasileira. Por isso:

É preciso que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica (Mello, 2000, p. 102).

<sup>3</sup>Trata-se do Projeto de Lei do Senado, n. 193 (2016), de autoria do Senador Magno Malta, intitulado *Escola sem partido*.

No domínio educacional português, de modo semelhante, encontramos pressupostos teóricos que definem a formação contínua dos professores em Portugal como um processo que deve “[...] favorecer dinâmicas de actualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional” (Silva, 2000, p. 89). O desafio consiste em possibilitar aos professores cenários de construção de conhecimentos e compartilhamento de experiências que os tornem cooperativos e os instiguem a assumir riscos em favor da construção de uma escola pública democrática e perpassada de qualidade científica e pedagógica.

A formação contínua dos professores portugueses, assim como no cenário educacional brasileiro, é sempre apontada como um espaço formativo que deve impulsionar o desenvolvimento intelectual e contínuo docente. O professor, enquanto sujeito sempre aprendente, deve estar condicionado pelo lugar que ocupa a um processo formativo contínuo que emerge da/para sua realidade, visando a transformá-la como aqui já foi anunciado. É o movimento da relação entre “[...] teoria-prática como possibilidade de intervir crítica e criativamente. [...], é a práxis pedagógica, um momento em que o trabalho pedagógico se produz como intencional, sistemático, crítico e criativo” (Ferreira, 2017, p. 179).

Consideramos relevante situar, embora já evidenciado nas ideias aqui difundidas, o porquê e para que os professores, sejam eles brasileiros, portugueses, ou de outros países, precisam de formação contínua. Partilhamos da afirmação de que o professor “[...] é produtor de conhecimento e senhor de sua prática, e que todo processo de formação contínua deve ouvi-lo, se pretende contribuir para que ele se torne um professor crítico-reflexivo” (Fürkotter et al., 2014, pp. 854-855). Os professores necessitam de formação contínua para que tenham as necessárias condições materiais, pedagógicas, psicológicas e sociológicas a partir das quais ocorre um processo educativo verdadeiramente transformador.

A formação contínua se faz necessária para que os professores construam os saberes pedagógicos e das ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais<sup>4</sup>. Segundo Shulman & Shulman (2016), a formação contínua também é importante para que os professores se sintam dispostos e motivados, sejam capazes de entender o que deve ser ensinado, e como ensinar, compreendam, entre outros campos, o currículo, a organização e a gestão de sala de aula, a avaliação da aprendizagem e os princípios pedagógicos que embasam suas práticas.

Shulman & Shulman (2016, p. 129) explicam, ainda, que um professor competente não apresenta apenas prontidão, disposição e a compreensão do ensino. Assim, de igual modo, esse professor competente “não é apenas alguém inspirado, esclarecido e motivado; ele também deve estar habilitado nas variedades da prática” que envolve necessariamente planejamento e adaptação do currículo, gestão de múltiplas rotações em sala de aula e avaliação formal e informal de compreensão dos processos complexos entre os alunos. Nesta perspectiva, a formação docente, seja inicial ou contínua, deve promover e estimular o desenvolvimento dessas habilidades.

Reiteramos a importância da formação contínua docente como um processo capaz de engajar os professores nas necessárias ações para a transformação da sociedade e visando, também, a “[...] proporcionar não só novos e mais aprofundados

---

<sup>4</sup> A esse respeito, ver: Tardif (2012).

conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento<sup>5</sup>, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita” (Silva, 2000, p. 89). A partir de uma formação contínua produtora, os professores terão condições de contribuir para uma organização pedagógica à luz de um conceito de educação democrática, progressista, emancipatória e, especialmente e essencialmente, em prol da melhoria da qualidade da escola pública.

Se quisermos transformar as escolas, devemos, acima de tudo, fomentar a instauração de uma formação contínua para os professores que os levem a compreender e analisar criticamente a educação pública instalada no país no atual governo pós-impeachment/2016<sup>6</sup>. Ilustram esse processo de educação instalado no país os movimentos, como ‘Escola sem Partido’ e ‘Todos pela Educação’, que aninham os interesses empresariais golpistas e seus intelectuais, os quais buscam, incessantemente, a manutenção de um sistema social cada vez mais desigual e excludente e tentam “sustentar-se pela manipulação ideológica das massas, pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência” (Frigotto, 2017, p. 25).

Persistimos na argumentação de uma formação contínua para os professores como celeiro fértil para diálogos, aprofundamentos e reconstrução das práticas docentes, e, sobretudo, nos posicionamos contra o ideário da “Escola sem Partido”, a liquidação da escola pública como espaço de formação humana, a desagregação social e contra a produção do ódio às diferenças que ameaça a sociedade e a educação brasileira, como têm evidenciado os estudos de Frigotto (2017).

## Algumas linhas sobre as avaliações externas

No âmbito da educação pública brasileira, assistimos a um constate processo de regulação da escola pública, padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade, conhecimento-regulação em detrimento do conhecimento-emancipação, assim como encontramos redes de ensino, seja na esfera estadual ou municipal, que associam prêmio ou punição *versus* os resultados das avaliações externas<sup>7</sup>. Freitas (2014, p. 1087) corrobora essa ideia ao argumentar que:

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas.

A melhoria das formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola não será, de fato, concretizada sem recorrer-se a uma reflexão crítica. Não existe uma prática pedagógica adequada sem uma reflexão crítica e atualizada sobre as estruturas pedagógicas e acerca das políticas educacionais que disseminam a padronização e o esvaziamento da organização pedagógica da escola.

<sup>5</sup>A produção do conhecimento “[...] se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores” (Franco, 2017, p. 966).

<sup>6</sup> Trata-se do governo pós-impeachment/2016 que permanece alinhado e subserviente a um quadro visivelmente conservador, antiprogressista e neoliberal.

<sup>7</sup>A esse respeito, ver: Souza (2006); Freitas (2014); Candau (2016), entre outros.

As avaliações externas, pela via do fortalecimento da responsabilização, da meritocracia, privatização, impedem, muitas vezes, que os avanços sejam feitos no contexto escolar em uma perspectiva pedagógica qualitativa, dialética e progressista, em detrimento de uma ótica sancionadora, reguladora e punitiva. A escola, que deve ser espaço que promove o desenvolvimento humano e é instrumento necessário para a transformação da sociedade, sobretudo das estruturas sociais injustas, opressoras e marginalizadoras da sobrevivência/condição humana, passa a ser um espaço, muitas vezes, que visa assegurar aos discentes o “direito de aprender o ‘básico’, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais” (Freitas, 2014, p.1089). Afinal, a escola deixa de “[...] ensinar o conhecimento organizado e o desenvolvimento do raciocínio para ocupar-se fundamentalmente com o ensino de conteúdos fragmentados e uma simbologia que só sobrecarrega a mente do aluno” (Brandão, 2012, p. 66).

Fica em evidência que as avaliações externas passam a orientar todo o processo educativo do começo ao fim. A escola, que diz possibilitar experiências de aprendizagens e o desenvolvimento da capacidade de pensar dos discentes, promove, muitas vezes, um processo educativo passivo e com foco, notadamente, na elevação das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Podemos considerar que os alunos não são preparados para lidar com os problemas do meio social no qual estão inseridos, pois ficam “[...] à margem do que de fato acontece e sem qualquer instrumental para interferir: sem conteúdo, sem método e sem um conhecimento mais adequado [...]” (Brandão, 2012, p. 67). Por isso, a educação passa a não preparar o homem para “desenvolver-se e livrar-se da massificação e da manipulação, [...]” (Freire, 2011, p. 62).

São perceptíveis também as interferências das avaliações externas na formação contínua docente no contexto escolar. Segundo Santana & Rothen (2015), no caso específico do estado de São Paulo, a formação continuada dos professores, realizada nas escolas estaduais, tem sido abalizada nos resultados das avaliações externas (Saresp<sup>8</sup>) e na busca contínua da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). As autoras concluem que se trata de uma formação, muitas vezes, que induz a uma padronização da cultura escolar, assim como visam auxiliar os professores com mecanismos<sup>9</sup> que objetivam treinar os alunos para que estes realizem as provas aplicadas pelo estado. Por isso, a formação contínua dos professores diante das avaliações externas é pauta da próxima seção.

### **A formação contínua dos professores diante das avaliações externas**

Como diz Paulo Freire (2011, p. 64):

Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas.

As contribuições de Paulo Freire nos são oportunas para enfatizarmos que os professores, cada um ao seu modo, podem criar, transformar e fazer diferente o trabalho

<sup>8</sup>Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp).

<sup>9</sup> Por exemplo: os ‘simulados’ destinados a preparar os alunos para os testes (Freitas, 2014).

pedagógico (Araújo, 2016). E, ainda, segundo Araújo (2016), é preciso que todos os professores criem, transformem, façam diferente, não só no campo teórico, mas, principalmente, a partir da própria prática pedagógica, do exercício docente. Essa perspectiva faz emergir a necessária formação contínua para os professores, pois o exercício docente é sempre permeado por desafios, situações e necessidades para as quais, muitas vezes, os professores não estão preparados, posto as fragilidades da sua formação inicial, como têm apontado os estudos de Gatti (2016).

A partir de análises sobre a formação contínua dos professores no contexto educacional brasileiro, feitas por vários autores, tais como Souza (2006), Santana e Rothen (2015), Freitas (2014), Augusto (2015), Candau (2016), Russo (2016), Araújo, Rodrigues e Aragão (2017), podemos identificar alguns desdobramentos das avaliações externas nesse processo. Esses trabalhos evidenciam que as políticas educacionais de formação docente no Brasil ainda são concretizadas por meio de planos e programas pontuais, dispersos e sem a devida e necessária articulação e organicidade entre os diversos setores governamentais, federal, estadual e municipal.

Considerando os estudos de Russo (2016), convém dar ênfase ao fato de que, com a redemocratização da educação, o tecnicismo perdeu força e logo foi substituído pelas políticas neoliberais que visam consolidar o modelo político-social e econômico, no qual a ênfase recai sobre a avaliação. Segundo o autor, fortalece-se a importância da avaliação como mecanismo indutor de mudanças com vistas à redução dos gastos públicos com as políticas sociais em geral e com as educacionais em particular.

Candau (2016) corrobora ao sinalizar que as avaliações em larga escala se multiplicaram, com os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares, particularmente matemática, ciências e língua materna. Segundo a autora, pautam-se nos resultados destes testes visando avaliar ou simplesmente medir a ‘qualidade’ do ensino e, ao mesmo tempo, ‘premiar’ os professores bem-sucedidos por meio de bonificações.

Para Araújo, Rodrigues e Aragão (2017), nos últimos tempos, muitas políticas educacionais, camufladas de formação docente, que trazem o currículo anexo, estão a controlar e mecanizar as práticas docentes na medida em que ditam, na maioria das vezes, ao professor quantas páginas devem ser lidas pelos alunos por semana, quantas palavras um estudante deve apresentar em uma redação e ler em um minuto, assim como quantas provas devem ser ministradas e a que intervalos de tempo. Neste caso, como apontam os mesmos autores, as avaliações externas interferem no cotidiano pedagógico escolar e impedem, muitas vezes, que a escola se construa a partir da efetiva participação, da autonomia e criatividade dos sujeitos que a compõe.

Fica em evidência que a formação contínua dos professores assume um caráter tecnicista, considerando os estudos de Russo (2016), assim como se constitui pela via da uniformização, padronização da organização pedagógica das escolas brasileiras. Uma formação docente a partir do contexto escolar, das práticas docentes e das nuances da profissão parece não encontrar espaço. Na contramão desse cenário, a escola é o contexto propício para a formação contínua docente, a partir da qual os professores devem atribuir à escola um caráter de dinamismo, devendo fortalecer a construção de um trabalho pedagógico coletivo e diversificado. Como advogam Davis, Nunes, Almeida, Silva e Souza (2011), a escola deve ser contexto de formação contínua e permanente, de modo que os professores constituam uma comunidade colaborativa sempre em formação.

O trabalho coletivo alarga a construção de saberes, o saber fazer, o saber ser, o compartilhar experiências, as dificuldades, o reconhecer falhas e o valorizar os avanços

e as mudanças (Araújo, 2016). Por isso, a formação contínua docente no contexto escolar deve ampliar e fortalecer as ações coletivas e necessárias para a transformação contínua da escola e para a formação de sujeitos mais conscientes de suas capacidades intelectuais, direitos e deveres em prol da construção de uma sociedade melhor, mais justa e equânime.

Souza (2006) identifica que a crescente importância atribuída à formação continuada docente pauta-se no argumento de que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores a partir, entre outros elementos, da sua má formação inicial. Segundo a autora, “a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores” por meio da formação contínua (Souza, 2006, p. 484). Seguindo essa linha de raciocínio, Souza (2006) conclui que a formação contínua dos professores adquiriu um caráter compensatório, pois, como também identifica Davis et al. (2011), a bibliografia especializada aponta para um discurso recorrente de que a formação contínua dos professores se faz necessária em razão das limitações da sua formação inicial.

Percebemos, por outro lado, no âmbito educacional brasileiro, uma formação contínua que visa, sobretudo, levar os professores a desenvolver as competências necessárias para atingir os melhores resultados nas avaliações externas, posto que “[...] se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras)” (Freitas, 2014, p. 1093). Na contramão desse cenário, os professores necessitam de uma formação como uma experiência prazerosa que valoriza e fomenta novas formas de ser, pensar e sentir, assim como a construção de projetos coletivos para o contexto social no qual se vive.

Augusto (2015, p. 547) argumenta que os professores são levados a submeter as suas “[...] práticas às avaliações externas, ou mesmo internas, por meio de diversos procedimentos, com a ênfase posta nos conteúdos que serão avaliados em detrimento de outros, também importantes para a formação dos alunos”. Em uma mesma linha, a formação contínua dos professores passa a ter como alvo a elevação das médias de desempenho dos alunos nas referidas avaliações. Entretanto, uma formação como instrumento pedagógico necessário para a transformação da escola, um contexto de construção de conhecimentos, compartilhamento de saberes, responsabilidades e desenvolvimento profissional é postergada.

Araújo e Magalhães (2016), ao investigar a articulação entre o relato autobiográfico e a formação contínua docente, constatam que, na maioria das vezes, pelo fato de a formação contínua dos professores se pautar, notadamente, nos conteúdos escolares, no currículo como um conjunto de conteúdos sem articulação com as necessidades docente/discente, bem como com foco nos resultados das avaliações externas, entre outros elementos, as histórias de vida dos professores são tomadas como histórias simplistas e, por isso, não são reconhecidas como categoria a fazer parte da pauta da formação contínua dos professores. Entretanto:

[...] a história de vida do professor e seu processo de formação, por meio do relato autobiográfico, podem ser entrelaçados e se constituírem em um instrumento de qualificação docente, pois permitem ao professor refletir a partir das experiências, pessoais e profissionais, e de seu percurso formativo, ampliando e teorizando as aprendizagens alcançadas (Araújo & Magalhães, 2016, p. 83).

Mais uma vez, fica em evidência que a formação contínua dos professores, no contexto educacional brasileiro, na maioria das vezes, não fomenta uma postura docente investigativa, crítico-reflexiva, a partir da qual a sala de aula se torna contexto de formação, investigação e, verdadeiramente, como espaço de construção da *práxis* pedagógica. Pois, mais do que pautar-se nos resultados das avaliações externas que muito pouco modificam qualitativamente as práticas pedagógicas, já que, na maioria das vezes, acrescentam modismos, conteúdos condensados em apostilamentos, complementações insuficientes, a formação contínua dos professores precisa possibilitá-los a mobilizar de saberes e orientar pedagogicamente as práticas docentes.

Certamente, como reconhecem Santana e Rothen (2015), as avaliações externas têm potencial que precisam ser trabalhados de modo diferente para que possam contribuir para a qualidade da educação básica, assim como para que possam servir como instrumento para o diálogo e para momentos de formação contínua docente no contexto escolar. Entretanto, os autores advertem, e nós concordamos, que os resultados dessas avaliações precisam ser problematizados, visando à melhoria da qualidade da educação, não intencionando responsabilizar as escolas pelos resultados encontrados ou, ainda, visando avaliar, supervisionar ou controlar as práticas docentes.

Cada professor deve ser estimulado a investir no desenvolvimento profissional, notadamente na formação contínua, buscando percorrer caminhos que o possibilitem construir conhecimentos, reconstruir sempre suas práticas pedagógicas, conectando-as a uma formação que lhe auxilie e atribua sentido e direção. Por isso, destacamos a

[...] importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores (Souza, 2006, p. 477).

Ao tomarmos os pressupostos teóricos aqui apresentados, podemos concluir que a formação contínua dos professores da educação básica brasileira está, na maioria das vezes, submissa “aos ‘imperativos’ do mercado de trabalho e da economia” por meio das políticas das avaliações externas (Martins, 2016, p. 01). Como diz o mesmo autor, “‘Seria, contudo, de uma insustentável leveza’, acreditar, como a agenda neoliberal das últimas décadas nos tem tentado fazer crer, que tudo se resolverá com a ‘magia do mercado em educação’” (Martins, 2016, p. 03). Não é demais reiterar que a formação contínua dos professores deve pautar-se, sobretudo, nas práticas pedagógicas, saberes e experiências dos professores. Esse processo de formação, portanto, deve contribuir para que os professores trabalhem pelo contínuo aperfeiçoamento dos conteúdos, dos métodos e das práticas, a partir das quais os processos de ensino e aprendizagem acontecem.

### **Considerações finais**

A discussão empreendida nos permite concluir que compreender e discutir o processo de formação contínua docente exige, sobretudo, compreender que os professores estão, cada vez mais, no contexto das escolas públicas brasileiras, monitorados pelos resultados das avaliações externas. Hoje, é fato visível nas escolas o processo de dominação/pressão sofrido pelos professores por maior desempe-

nho/produção em sala de aula para elevar as médias de desempenho da escola. Essa não é uma realidade somente ao alcance dos olhos, mas, acima de tudo, é uma realidade que tem desdobramentos na vida dos professores, alunos, diretores e pais de alunos.

As implicações do cenário exposto na vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo se apresentam de várias formas. Estão implícitas nas relações docente e discente, professor e gestor, gestor e pais de alunos, entre outras, na medida em que, muitas vezes, o desempenho, a capacidade intelectual e o trabalho de ambos são postos em xeque. Estão evidentes também na vida de milhares de crianças e jovens que, mesmo na fase das descobertas, da fantasia, da imaginação fértil, muitas vezes, são expostos e submetidos exaustivamente à cultura dos testes, dos simulados preparatórios para as avaliações externas.

Na realidade exposta, precisamos lançar um novo olhar sobre a formação contínua dos professores em uma tentativa de contribuir para o resgate de uma formação que emane da prática docente e contribua para a dignidade, a profissionalização e o desenvolvimento contínuo, pessoal e profissional docente. Nesse propósito, é fundamental o docente ter acesso à cultura, às oportunidades de formação e ao direito de pensar a sua prática e desenvolver a capacidade crítico-reflexiva.

Assim, a formação contínua dos professores da escola pública brasileira com foco, notadamente, nas políticas das avaliações externas é, na maioria das vezes, minimamente adequada aos desafios postos aos professores, entre eles, assegurar as condições necessárias para a concretização dos processos de ensino e aprendizagem. Essa situação é reveladora do quão urgente está a necessidade de um processo de formação contínua para os professores que os permitam/instiguem a pensar sua prática, desenvolver a capacidade crítico-reflexiva sobre essa mesma prática.

Entretanto, enquanto se posterga esse processo de formação para os professores, os mesmos atuam nas escolas básicas brasileiras sem a necessária formação contínua que promova a construção do conhecimento e a mobilização de saberes<sup>10</sup> necessários à sua atuação. Esse cenário incide diretamente sobre a qualidade do trabalho docente e, por consequência, sobre a concretização de uma educação pública com qualidade. Considerando esse quadro, a escola é um lugar de referência do saber-fazer, e, portanto, o *locus* da formação docente por excelência. Entretanto, uma formação docente sob medida para cada escola depende, necessariamente, das práticas pedagógicas, dos saberes e experiências dos professores, bem como do reconhecimento da escola como contexto de formação, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas.

É necessário, portanto, que esse debate contribua para a necessária compreensão e reflexão sobre a relação entre a formação contínua dos professores e as avaliações externas no contexto educacional brasileiro e, em contrapartida, fortaleça a ótica que essa relação precisa fomentar, como já assinalado, um contexto coletivo de aprendizagens, formação e desenvolvimento pessoal e profissional docente contínuo. Certamente, essa perspectiva exige grande trabalho a ser realizado e, sobretudo, a convicção de que a formação docente, seja inicial ou contínua, não pode ser um processo destituído de uma reflexão crítica em prol da construção de uma educação que fortaleça a dignidade humana, a justiça, o diálogo e o desenvolvimento do homem de modo global.

---

<sup>10</sup>Entre os saberes necessários à atuação docente, sublinhamos os saberes das áreas de conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes didáticos. Ver: Pimenta e Anastasiou (2003).

## Referências

- Algebaile, E. (2017). Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In G. Frigotto, (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 63-74). Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP.
- Araújo, O. H. A., & Magalhães, C. J. S. (2016). Possíveis conexões entre o relato (auto)biográfico e a formação docente a partir da ótica dos coordenadores pedagógicos. *Educação Online*, 22(1), 82-88. Recuperado em 01 de novembro, 2017, de <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/262>
- Araújo, O. H. A. (2016). Arquitetura da formação contínua docente: das práticas pedagógicas aos saberes e experiências. *Educação Online*, 21(1), 16-23. Recuperado em 01 de novembro, 2017, de <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/214>
- Araújo, O. H. A., Rodrigues, J. M. C., & Aragão, W. H. (2017). Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 952-965. doi:<https://doi.org/10.21723/riae.v12.n2.9827>
- Augusto, M. H. (2015). A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação? *Cadernos Cedes*, 35(97), 535-552. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>
- Brandão, C. (2012). O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In J. Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 46-69). Porto Alegre: Penso.
- Candau, V. M. (2016). Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. *Revista Cocar*, 2, 298-318. Recuperado em 01 de novembro, 2017, de <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1035>.
- Davis, C. L. F., Nunes, M. M. R., Almeida, P. C. A. de; Silva, A. P. F., & Souza, J. C. (2011). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 826-849. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>
- Franco, M. A. S. (2017). Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21(02), 964-978. Recuperado em 03 de novembro, 2017, de <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370>
- Ferreira, L. S. (2017). Pedagogia nos cursos de pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. *Revista Espaço do Currículo*, 10(2), 174-190. doi: <http://dx.doi.org/10.15687/rec.v10i2.35504>

---

Freire, P. (2011). *Política e educação: ensaios* (5a ed.). São Paulo: Cortez.

Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1085-1114. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In G. Frigotto (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 17-34). Rio de Janeiro: UERJ, LPP.

Fürkötter, M., Giorgi, C. A. G. D., Leite, Y. U. F., Morelatti, M. R. M., Lima, V. M. M., & Leone, N. M. (2014). O que a formação contínua deve contemplar?: o que dizem os professores. *Educação & Realidade*, 39(3), 849-869. Recuperado em 01 de novembro, 2017, de [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161-171. Recuperado em 01 de novembro, 2017, de <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez.

Martins, J. (2016). Administração Educacional: alguns sinais actuais da reconfiguração do campo. Fórum Português de Administração Educacional. *Texto de opinião*. Recuperado em 03 de novembro, 2017, de <http://www.fpae.pt/wp/wp-content/uploads/2016/04/sinais-reconfiguracao-campo-jorge-martins.pdf>

Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1) 2000. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2003). *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez.

Placco, V. M. N. de S. (2001). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo, SP: Editora Loyola.

*Projeto de Lei do Senado n. 193, de 2016*. (2016). Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Recuperado em 10 março, 2018, de <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>

Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323-38. Recuperado em 03 de novembro, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v26n2/14.pdf>

Russo, M. H. (2016). Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(1), 193-210. doi: <http://dx.doi.org/10.21573/vol32n012016.62356>

- Santana, A. da C. M., & Rothen, J. C. (2015). A avaliação externa das escolas e a formação continuada de professores: o caso paulista. *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 89-110. doi: 10.7213/dialogo.educ.15.044.DS04
- Shulman, L., & Shulman, J. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, 6(1), 120-142. doi: 10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>
- Souza, D. T. R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>
- Souza, R. F., & Oliveira, T. F. (2017). A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In G. Frigotto (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 121-132). Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Viseu, S. (2016). O “gerencialismo” e os seus efeitos no trabalho dos diretores escolares. Fórum Português de Administração Educacional. *Texto de opinião*. Recuperado em 03 de novembro, 2017, de <http://www.fpae.pt/wp/wp-content/uploads/2016/10/trabalho-diretores-sofiaviseu.pdf>

*Recebido: 04/12/2017*

*Aceito: 27/02/2018*